

Christian Fridrich

Kompetenzorientiertes Lernen mit *Mysterys* – didaktisches Potenzial und methodische Umsetzung eines ergebnisoffenen Lernarrangements

christian.fridrich@phwien.ac.at, Fachbereich Geographie und Wirtschaftskunde, Pädagogische Hochschule Wien

eingereicht am: 25.08.2015, akzeptiert am: 20.09.2015

Im Zuge der Durchführung eines *Mystery* werden in einer kleinen Lerngruppe ungeordnete Informationen strukturiert und eine gestellte Leitfrage beantwortet. Zahlreiche nicht eindeutig zu beantwortende aktuelle sozioökonomische Fragestellungen lassen sich so unter Berücksichtigung von Multiperspektivität, Vorwissen, metakognitivem Lernen und Motivation in einem aktivierenden sozialen Kontext sowie in einer problemorientierten Lernumgebung ergebnisoffen und leistungsdifferenziert bearbeiten. Neben der Diskussion konstituierender didaktischer Aspekte sowie Darstellung der unterrichtspraktischen Umsetzungsoptionen wird ein von Autor erstelltes *Mystery* über Flüchtlinge und bitteren Orangensaft präsentiert.

Keywords: ergebnisoffenes Lernen, metakognitives Lernen, problemorientierte Lernumgebung, leistungsdifferenziertes Fördern, Kleingruppenarbeit.

Competence-oriented learning using a mystery game – didactic potential and implementation of an open and unbiased learning setup

In the course of developing a mystery game in a small group of learners random pieces of information are structured to answer a main question. By bringing in multi-perspectivity, previous knowledge, metacognitive learning and motivation, an activating social context and a problem-oriented learning setup is created to deal with many topical socio-economic issues for which there is no clear-cut answer. The author discusses essential didactic aspects and presents practical options for their implementation in a teaching situation as well as a mystery game he developed about refugees and bitter orange juice.

Keywords: open and unbiased learning, metacognitive learning, problem-oriented learning setups, ability-oriented encouragement, working in small groups.

1 Grundlegendes zu *Mysterys*

Ein *Mystery* ist eine für Schüler/innen aktivierende und motivierende Methode, bei der auf den ersten Blick ungeordnet bzw. unzusammenhängend erscheinende Informationen über ein konkretes Ereignis von Lernenden in Gruppen geordnet und strukturiert werden müssen, um die eingangs gestellte Leitfrage beantworten zu können. Die Informationen beziehen sich auf das Leben und Wirtschaften von Menschen in ihren konkreten Lebenswelten sowie auf diesbezügliche Hintergrundinformationen und sind auf rund 20 bis 30 einzelnen kleinen Kärtchen festgehalten, die von den Mitgliedern der Kleingruppe in einen ihr sinnvoll erscheinenden Gesamtkontext zu bringen sind (siehe

dazu ausführlich Schuler 2012, 4 f.). Außerdem kann hilfreiches Zusatzmaterial wie Bilder samt Kurztexten bereitgestellt werden. Vergleichbar mit einem Kriminalfall versuchen die Schüler/innen die zentrale Ausgangsfrage („Leitfrage“) zu lösen, was sich sowohl für Kinder und Jugendliche der Sekundarstufe I und II als auch für Erwachsene in der Lehrer/innenausbildung als ausgesprochen motivierend herausgestellt hat.¹ Damit

¹ Ich danke meinem Sohn Christian Fridrich jun. für wertvolle Anregungen nach der Testung des Prototyps dieses vom Verfasser neu entwickelten und in diesem Beitrag vorgestellten *Mystery*. Weiters bedanke ich mich sehr herzlich bei den Schülerinnen und Schülern des Wahlpflichtfaches „Alltag-Freizeit-Arbeitswelt“ der 3a und 3b der Praxismittelschule der Pädagogischen Hochschule Wien sowie bei den Studierenden des Seminars „Regionale Dispa-

kommt die Bedeutung des englischen Wortes „mystery“ in Rahmen dieser Unterrichtsmethode als Geheimnis, Rätsel, Mysterium sowie in Verbindung mit „story“ als „mystery story“ auch als Kriminalfall zum Tragen.

Mit dieser Methode kann eine breite Palette von GW-relevanten Fragestellungen anhand von Fallbeispielen bearbeitet werden. Besonders gut geeignet sind Themen, die keine eindeutige Lösung und damit keine endgültige Antwort erlauben. Dazu gehören viele aus den Bereichen Raum, Gesellschaft und Wirtschaft abgeleitete Prozesse, Fragestellungen und Fallbeispiele, die sich nur widersprüchlich bzw. aus der jeweiligen Perspektive der Betrachterin/des Betrachters beantworten oder „lösen“ lassen. In der Literatur sind beispielsweise Mysterys zu Veränderungen durch Tourismus (Liesenberg 2012), zur Palmölproduktabuktion (Coen & Wenz 2012), zum Klimawandel und zur Goldgräberstimmung in der Arktis (Funke 2012), zur Brandkatastrophe in einer Textilfabrik in Bangladesh (Vankan et al. 2013, 110 ff.) etc. zu finden.

Auch wenn Mysterys den Gruppenteilnehmerinnen und Gruppenteilnehmern viel Spielraum beim Verstehen von Problemstellungen, beim Strukturieren, beim Klassifizieren, beim Interpretieren sowie beim Bewerten eröffnen, wird durch die schrittweise Abfolge der unterrichtlichen Umsetzung eine Strukturierung der methodischen Vorgangsweise ermöglicht. Die vier Phasen eines Mysterys können sein (Schuler 2012, 6f.; zum unterrichtspraktischen Einsatz siehe Kap. 3):

1. Einführung in die Methode
2. Gruppenarbeit mit Fallrekonstruktion und Fragebeantwortung
3. Präsentation und Diskussion der Ergebnisse
4. Metakognitive Reflexion mit Auseinandersetzung der eigenen Problemlösungsstrategien.

Neben der Förderung von kognitiven Kompetenzen und von metakognitiven Kompetenzen werden auch methodische und soziale Kompetenzen weiterentwickelt (siehe Kapitel 2). Nicht automatisch ist jedes Mystery wertvoll und unterstützt bei der Kompetenzförderung – wesentliche Bestimmungsfaktoren sind Vorbereitung, Umsetzung, Begleitung der Lernenden sowie gemeinsame Reflexion des Mystery.

Mysterys wurden vom Geographiedidaktiker David Leat (University of Newcastle) zusammen mit Lehrerinnen und Lehrern im Rahmen von konstruktivistisch orientierten Ansätzen als eine von mehreren Methoden entwickelt, mit Beispielen versehen und im Band mit dem Titel „Thinking Through Geography“ publiziert (Leat 1998). Dadurch sollte die weitere Entwicklung von motivierenden, problemorien-

ritäten“ an der Pädagogischen Hochschule Wien für konstruktive Hinweise zu diesem Mystery.

tierten und kognitiv aktivierenden Aufgabentypen unterstützt werden, mit denen vor allem die Weiterentwicklung von kognitiven und metakognitiven Kompetenzen von Lernenden gefördert werden kann. Mit der Publikation des Werkes mit dem Untertitel „Denken lernen mit Geographie“ (Vankan et al. 2007) wurden zehn Methoden, darunter auch Mysterys, als Übersetzung und Weiterführung des Buches von Leat im deutschen Sprachraum verstärkt bekannt gemacht. Seitdem ist eine Vielzahl von Publikationen über Mysterys und über Mystery-Fallbeispiele im Bereich des geographisch-wirtschaftskundlichen Lernens erschienen: so zum Beispiel zu Globalem Lernen (Szymanski 2008; Applis 2014), zu wirtschaftlicher Bildung (Menhennet o. J.; Dawson o. J.) und zu zahlreichen anderen Themenfeldern. Dabei ist auffällig, dass sich Mysterys primär auf humangeographische und wirtschaftskundliche Themen- und Fragestellungen beziehen und nur in sehr viel geringerem Ausmaß auf physiogeographische und kartographische. Der Grund dafür liegt auf der Hand. Komplexe Themen aus der Humangeographie und aus der ökonomischen Bildung lassen oft keine eindeutigen, letztlich geklärten Antworten zu, während Themen- und Fragestellungen aus manchen anderen Bereichen der Geographie – zumindest „vorläufig“, also innerhalb der Community konsensual – beantwortet sind und somit eine ergebnisoffene Erarbeitung und Beantwortung nicht sinnvoll erscheint, weil es eine „eindeutige“ Antwort gibt. Zur neueren Entwicklung von Mysteries: Mittlerweile ist D. Leat (2013) u. a. mit der Gestaltung von digitalen Mysterys beschäftigt, die den Vorteil aufweisen, dass diese den Lernenden bei ihrer Bearbeitung in entscheidenden Phasen zeitnah Hinweise geben, was für Lehrpersonen bei der Moderation von bis zu acht Gruppen gleichzeitig unmöglich erscheint.

2 Didaktisches Potenzial

Viele Inhalte des GW-Unterrichts werden den Schülerinnen und Schülern in Form von strukturierten Informationen, Fragestellungen und eindeutigen Antworten näher gebracht. Das sind zum Beispiel Schulbuchtexte, die von den jeweiligen Autorinnen und Autoren verfasst wurden und im Idealfall das Wesentliche, das Charakteristische gut aufgebaut wiedergeben und zum weiteren Nachdenken sowie zur Beantwortung der im Schulbuch formulierten und – hoffentlich! – sinnvollen Fragen bzw. Arbeitsaufträgen anregen.

Doch ist die Realität der Schüler/innen ähnlich „gnädig“ und vermittelt ausschließlich oder zumindest wohlstrukturiertes Wissen? Im Gegenteil. Was täglich an unsere Sinnesorgane gelangt, sind in der Regel mehr oder weniger Bruchstücke von Informa-

Tab. 1: Vierfelder-Schema zur allgemeinen textbasierten Analyse im Hinblick auf Informationsstrukturierung und Antwortoptionen

Inhalte	Strukturierte Information (A)	Unstrukturierte Information (B)
Eindeutige Antworten zulassend (1)	Analyse von Sachtexten etwa in Schulbüchern zu wissenschaftlich gut durchdrungenen Bereichen Beispiel: Entstehung von Zenitalregen in den Tropen	Analyse von im Sinne narrativer Interviews angelegten Erzählungen zu einem eng begrenzten Thema Beispiel: Produktionsformen in der alpinen Landwirtschaft
Keine eindeutigen Antworten zulassend (2)	Analyse von Texten mit einander widersprechenden Aussagen zu einem konkreten Thema Beispiel: Ladenöffnungszeiten am Sonntag aus Sicht von Arbeitnehmerinnen/Arbeitnehmern und Arbeitgeberinnen/Arbeitgebern	Analyse von Aussagen, die einander widersprechen und keine endgültigen Antworten zulassen Beispiel: Produktion von Agrodiesel angesichts des Klimawandels und des Welthungers

tionen, die noch dazu gefiltert werden. Das heißt, in vielen Fällen treffen wir in unseren Alltagswelten auf unstrukturierte, ja sogar widersprüchliche Informationen, auf die es keine eindeutigen Antworten gibt. Wenn sie vom Subjekt tatsächlich als interessant eingestuft werden, haben sie gute Chance, in das mentale System an Vorwissens- und Vorerfahrungsbeständen integriert zu werden. Dennoch: Die Integration erfolgt höchst selektiv, unvollständig sowie unter Einbeziehung subjektspezifischer Theorien. Kurz: Jeder Mensch konstruiert sich – als eine Grundannahme des Konstruktivismus – seine Welt selbst.

Was eben an zwei idealtypischen Grundformen, hier die unstrukturierte Realität, dort die hochstrukturierte Information, dargelegt wurde, sind lediglich zwei Extrempositionen eines Kontinuums, die es so kaum gibt. Vielmehr bewegen sich die tatsächlichen, täglich auf uns einströmenden Informationen zwischen diesen beiden Polen, einmal mehr strukturiert und mit der Möglichkeit, konkrete Aussagen bzw. Antworten zu formulieren, ein anderes Mal ziemlich unstrukturiert und keine eindeutigen, letztgültigen Antworten zulassend. Wenn diese eben beschriebene doppelte Dichotomie im Bereich von Texten in einem Vierfelder-Schema aufgespannt wird, ergibt sich die in Tabelle 1 dargelegte Systematik.

Folgende Aspekte charakterisieren Mysterys und stellen gleichzeitig ihr Potenzial dar (siehe vergleichend dazu Schuler 2012, 4):

Multiperspektivität: Während die Variante A1 wie oben ausgeführt die Regel in vielen Schulbüchern sein dürfte, scheint die Variante B2 jene zu sein, die in unserem Alltagsleben häufig vorkommt und zu denen Mysterys gestaltet werden können. Subjektive Perspektiven und Interessen der in einem Mystery vorkommenden Akteurinnen und Akteure sind oft widersprüchlich und erfordern daher von den Lernenden einen Perspektivenwechsel. Zusätzlich sind verschiedene Sachperspektiven zu berücksichtigen,

nämlich zumindest: ökologische, ökonomische, gesellschaftliche und politische.

Problemorientierte Lernumgebung: Im Sinne des konstruktivistischen Lernens werden bei einem Mystery Informationen aus authentischen und alltagsnahen Problem- und Fragestellungen miteinander in Beziehung gesetzt, indem Zusammenhänge zwischen Einzelinformationen analysiert, Hypothesen aufgestellt und Wirkungsgefüge erstellt werden. Dadurch werden Schüler/innen in zu Diskussionen und Begründung ihrer Standpunkte angeregt.

Vorwissen und Vorerfahrungen: In derartigen Lernumgebungen kann die zentrale Fragestellung nur dann beantwortet werden, wenn Lernende ihre subjektiven Theorien einbringen können und so zum Teil des Unterrichtsgeschehens werden lassen (Fridrich 2010, 317 ff.). Während Präkonzepte in hoch strukturierten Unterrichtsformen manchmal als hinderlich, störend, unerwünscht und als Fehlkonzepte abgetan werden, erlangen sie hier im Zuge der Antwortfindung eine große Bedeutung und einen hohen Stellenwert. Die Lernenden müssen ihr Vorwissen aktivieren, einbringen und in der Gruppe diskutieren, um die für sie weitgehend neue, im Mystery beschriebene Situation überhaupt einordnen und strukturieren zu können.

Leitfrage: An der von der Lehrperson ausgegebenen zentralen Ausgangsfrage („Leitfrage“) sollen die Schüler/innen die in den Fragekärtchen festgehaltenen Informationen in eine ihnen sinnvoll erscheinende Struktur bringen. Dadurch soll die Leitfrage beantwortet werden.

Offenheit: Nicht die Lehrperson erklärt im Zuge der Bearbeitung von Mysterys den Schülerinnen und Schülern die Welt, sondern diese suchen selbst nach Strukturierung und Antworten. Das bedeutet, dass Lösungen, Lösungsmöglichkeiten und Lösungswege nicht vorgegeben sein können, sondern individuell in der Gruppe erarbeitet werden. Aber auch bei der Erstellung eines Mystery kann die Lehrperson aus einem

Tab. 2: Durch Mysterys geförderte Kompetenzen, überblicksmäßig eingeordnet in einem zweidimensionalen Kompetenzschema (Quelle: eigene Darstellung, Kompetenzschema erstellt nach Ausführungen von Bloom et al. 1956, 201 ff.; Anderson & Krathwohl 2001, 45 ff.; BMBF 2012, 12 f.; Fridrich 2013a, 7 f.)

Anforderungsbereiche	Kognitive Prozessdimensionen	Kompetenzdimensionen		
		Fachliche Kompetenzen	Methodische Kompetenzen	Metakognitive Kompetenzen
AFB I	erinnern – verstehen	Im Mystery angeführte Aspekte sowie das Gesamtthema erläutern	Wirkungsgefüge als eine Möglichkeit der Strukturierung darlegen	Vorgangsweise der Problemlösung beschreiben
AFB II	anwenden – analysieren	Informationen der Infokärtchen vergleichen und analysieren	Informationen in einem provisorischen Wirkungsgefüge anordnen	Umgang mit großer Informationsvielfalt analysieren
AFB III	bewerten – gestalten	Eigene und fremde Problemlösungen erörtern und bewerten	Ein Wirkungsgefüge begründet gestalten und dieses bewerten	Grundregeln für Umgang mit Informationsvielfalt erörtern

großen Potenzial an Offenheit zum Beispiel bei der Vorstrukturierung durch Texte und ergänzende Materialien sowie bei der Abstufung des Schwierigkeitsgrades im Sinne einer inneren Differenzierung schöpfen (siehe Übersicht 3).

Sozialer Kontext: Sowohl die Ordnung, Strukturierung und Gewichtung der Informationen als auch die Argumentation darüber findet innerhalb der Kleingruppe statt. Diese ist auch ein Korrektiv gegenüber den eigenen subjektiven Theorien und Präkonzepten. In der Kleingruppe werden Erkenntnisse und Hypothesen aufgestellt, geteilt, überprüft, verworfen, abgeändert und letztlich mehr oder weniger konsensual festgehalten. Auch die Präsentation und Diskussion der Ergebnisse findet im sozialen Kontext statt, nämlich in der Großgruppe der Klasse.

Motivation: Besonders die Problemorientierung, die Offenheit sowie die soziale Einbettung in einen kooperativen Kontext begünstigen eine hohe Motivation der Beteiligten, was aus eigener Erfahrung bestätigt werden kann. Auch in einer fachdidaktischen Studie, in welcher u. a. Mysterys im Bereich des Globalen Lernens eingesetzt wurden, konnte diese Beobachtung gemacht werden. *“In the research project on which this article is based it could be reconstructed in all cases that the youths prefer complex teaching methods with a cooperative design – such as the Mystery Method [...] – when dealing with phenomena of globalization as a result of the experiences in the Treatment”* (Applis 2014, 66).

Metakognitives Lernen: In der Reflexionsphase setzen sich die Lernenden nach der Problemlösung mit ihren eigenen Problemlösungsstrategien und damit mit ihrem eigenen Lernprozess im Sinne einer Rekonstruktion intensiv auseinander. Dies ist besonders wertvoll, weil diese metakognitive Reflexion über die fachliche Ebene hinausweist und daher großes Potenzial für das eigene Lernen bietet (Schuler 2012, 6).

Metakognitive Strategien werden in der Metastudie von Hattie auf der Basis empirischer Befunde unter den besonders effektiven Lehr-/Lernstrategien angeführt (Hattie 2013, 224 ff.).

Nach der Darstellung wesentlicher Charakteristika von Mysterys stellt sich die Frage, welche Kompetenzen in welchen kognitiven Anforderungsbereichen durch Mysterys gefördert werden können. Durch die Kombination der drei Kompetenzdimensionen „fachliche Kompetenz“, „methodische Kompetenz“ und „metakognitive Kompetenz“ (Fridrich 2013a, 7; abgeleitet aus Anderson & Krathwohl 2001, 45 ff.) und der drei zusammengefassten kognitiven Prozessdimensionen „erinnern – verstehen“, „anwenden – analysieren“ sowie „bewerten – gestalten“ (Fridrich 2013a, 8; abgeleitet aus Anderson & Krathwohl 2001, 28 sowie aus Bloom et al. 1956, 201 ff.) ergibt sich ein zweidimensionales Kompetenzschema, mit dem die von Mysterys geförderten Kompetenzen übersichtlich erfasst werden können.

Für ein Mystery können je nach Leistungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern innerhalb einer Klasse binnendifferenzierte Angebote erstellt werden, die sich sowohl auf die Inputseite als auch auf die Outputseite bzw. auf beide Aspekte beziehen können (siehe Übersicht 3). Aus der Übersicht wird deutlich, dass sich die Inputseite vor allem über Gestaltung und Art des Materialangebots variieren lässt, während auf der Output-Seite vor allem bezüglich der Erwartungen an das Lernergebnis differenziert werden kann.

3 Unterrichtspraktische Einsatzmöglichkeiten

Mysterys eignen sich sowohl für die Einstiegsphase einer Unterrichtseinheit als auch für die Erarbeitungs-

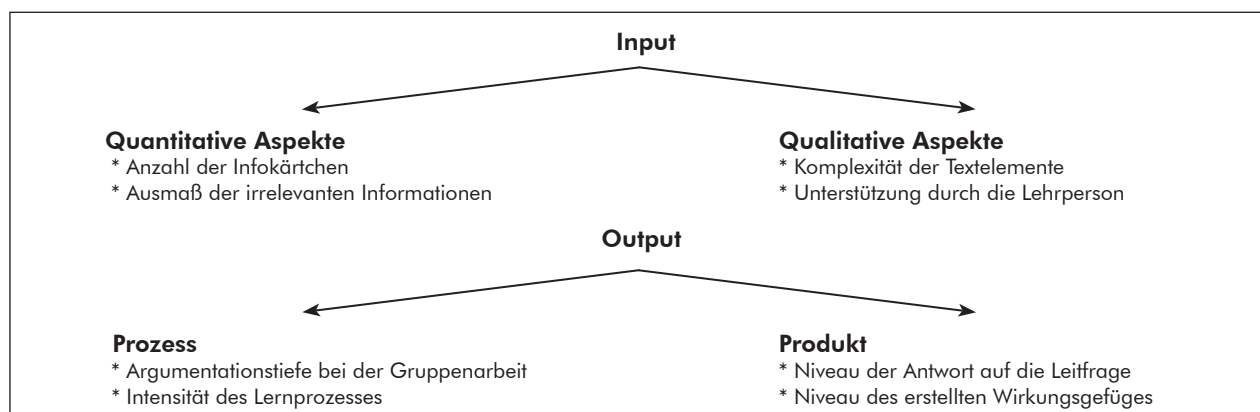


Abb. 1: Beispiele für Möglichkeiten der Binnendifferenzierung bei Mysterys

phase im Rahmen der kontroversiellen Erarbeitung von Inhalten. Schuler (2012, 6 f.) schlägt vier Phasen des Einsatzes von Mysterys vor, der nach Ansicht und Erfahrung des Autors (in Übereinstimmung mit Leat 2001, 52 ff.; Vankan et al. 2013, 107 ff.) jedoch noch eine Vorbereitungsphase durch die Lehrperson vorangeschaltet sein sollte, was folgende fünf Ablaufschritte ergibt: Vorbereitung, Einführung in die Methode, Gruppenarbeit, Ergebnispräsentation sowie metakognitive Reflexion. Um den praktischen Einsatz dieser komplexen Methode zu erleichtern, wurden zu jeder Phase bedeutende Ziele und Inhalte im Überblick formuliert und bewusst auch eine Checkliste entworfen, wenngleich diese stellenweise vielleicht „rezeptartig“ klingen mag (zusätzlich zu den eigenen Erfahrungen des Autors vgl. Leat 2001, 52 ff.; Schuler 2012, 6 f.; Vankan et al. 2013, 107 ff.).

Phase 0: Vorbereitung durch die Lehrperson

Überblick

- Die Schüler/innen in der vorhergehenden Stunde über mitzubringende Materialien informieren.
- Falls die Schüler/innen als Antwort auf die Leitfrage ein Wirkungsgefüge erstellen sollen, muss die Charakteristik eines Wirkungsgefüges bereits an anderen Fragestellungen geübt worden sein.
- Die Lehrperson bereitet die erforderlichen Arbeitsmaterialien zum Einsatz des Mysterys vor.

Checkliste

- Die Schüler/innensollen in der Folgestunde mitnehmen: Bleistift, Radiergummi, Klebstoff, A3-Blatt (oder Zeichenblatt oder kleines Packpapier), Atlas.
- Falls erforderlich: Ein konkretes Wirkungsgefüge über ein bekanntes Thema präsentieren und besprechen. Tipp: Im Internet sind zahlreiche Abbildungen von Wirkungsgefügen zu finden. Die Bedeutung der Pfeile erläutern: weil, führt zu, Ursache für, aus A folgt B etc. Auch diese Vorgangs-

weise sollte bereits an zumindest einem anderen Beispiel geübt worden sein.

- Infokärtchen vorbereiten: Blatt mit den Infokärtchen (ggf. vergrößert) idealerweise auf ein farbiges Blatt kopieren, schneiden, in ein Kuvert geben und verschließen, auf dem Kuvert die Leitfrage notieren; für jede Gruppe ein Kuvert vorbereiten.
- Eventuelles Zusatzmaterial wie etwa Foto(s), Kurztext(e), Kartenausschnitt(e) etc. zusammenstellen.
- Gruppenbildung überlegen: Drei Gruppenmitglieder dürften eine adäquate Anzahl sein, denn mehr Mitglieder können nicht mehr alle Kärtchen lesen. Es empfehlen sich leistungsheterogene Gruppen, womit kooperatives Lernen eher gelingen kann.

Phase 1: Einführung der Schüler/innen in die Methode „Mystery“

Überblick

- Angenehme Arbeitssituation und Lernumgebung herstellen.
- Da Mysterys mit ihrem kooperativen, ergebnisoffenen und multiperspektivischem Vorgehen quer zu vielen Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern verlaufen, müssen diese genau über den Ablauf informiert werden.
- Eine Variante der Präsentation (siehe Checkliste) auswählen und die Schüler/innen darüber vorab informieren.

Checkliste

- Leistungsheterogene Gruppen zu idealerweise drei Personen bilden.
- Tische so zusammenstellen, dass eine genügend große Arbeitsfläche gebildet wird.
- Atlas, A3-Blatt, Bleistift, Radiergummi vorbereiten lassen.

- Inhaltliche Einstimmung vorlesen, jeder Gruppe kopiert vorlegen oder an die Wand projizieren.
- Eventuell zusätzliche Materialien, die mit dem Fallbeispiel im Zusammenhang stehen, aus teilen, zum Beispiel: Zeitungsartikel, Fotos, Karten(ausschnitte).
- Verschlossenes Kuvert mit der Leitfrage und den geschnittenen Informationskärtchen an jede Gruppe austeilten. Die Kuverts sollen noch verschlossen bleiben.
- Hinweise der Lehrperson an die Schüler/innen:
 1. Die Leitfrage soll mit Hilfe der Informationen im Kuvert (wie ein Kriminalfall gelöst) werden.
 2. Im Kuvert sind Informationen, die wichtiger und weniger wichtig sind. Manche Informationen hängen zusammen, andere nicht.
 3. Jede Gruppe soll selbst entscheiden, wie die vielen Informationen geordnet werden sollen (Anmerkung: Es empfiehlt sich, auf die erforderliche Ordnung der Informationen deutlich hinzuweisen, jedoch nicht anzugeben, wie die Informationen geordnet werden sollen, denn dies ist ein zentraler Aspekt der Problemlösungsstrategie der Schüler/innen während der Gruppenarbeit).
 4. Zur Beantwortung der Frage müssen die Informationen in eine Beziehung gebracht werden, denn manche Informationen sind erst dann sinnvoll einordbar, wenn andere Informationen zuerst in einen sinnvollen Bezug zueinander gebracht wurden.
 5. Folgender nochmalige Hinweis an die Schüler/innen erscheint wichtig: Es gibt keine eindeutige Antwort, sondern nur mehr oder weniger begründbare Antworten. Und: Die Antworten sollen möglichst detailliert ausfallen.
 6. Am Ende muss jede Gruppe die Leitfrage schriftlich beantwortet haben sowie die Zusammenhänge erläutern und begründen können.
 - Variante A: Kurze schriftliche Beantwortung der Leitfrage mit einem Antwortsatz und mit einer mündlichen Erläuterung der Zusammenhänge.
 - Variante B: Kurze schriftliche Beantwortung der Leitfrage mit einem Antwortsatz und mit einer stichwortartigen schriftlichen Erläuterung der Zusammenhänge.
 - Variante C: Schriftliche Beantwortung der Leitfrage mit einem ausführlichen Antwortsatz und mit der grafischen Gestaltung eines Wirkungsgefüges. Das Wirkungsgefüge kann von leistungsstarken Gruppen dahingehend erweitert werden, indem versucht wird, zusätzlich jene Beziehungen darzustellen, bei de-

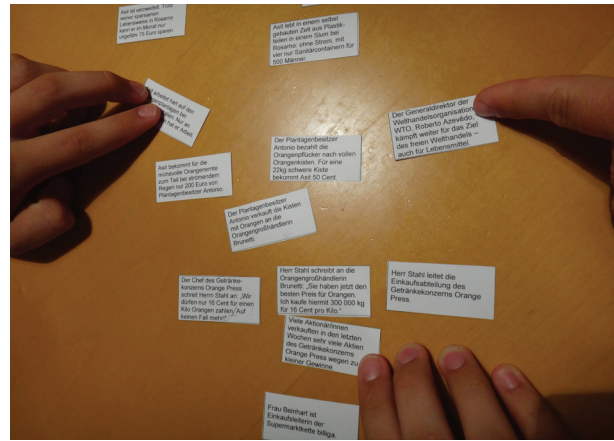


Abb. 2: Infokärtchen werden in der Kleingruppe analysiert, geordnet und in eine Struktur gebracht. Foto: C. Fridrich

- nen – allgemein formuliert – die Akteurin/der Akteur A von der Situation von B profitiert.
- Variante D: Das Mystery wird im Rahmen eines Lernprozesses eingesetzt, in dem subjektive Theorien von Schülerinnen und Schülern erweitert und verändert werden. Zunächst versuchen die Schüler/innen, die Leitfrage mit Hilfe ihrer Vermutungen, Präkonzepte und subjektiven Erfahrungen schriftlich zu beantworten (siehe dazu das Arbeitsblatt). Dann wird das Mystery durchgeführt, indem die Kärtchen gruppiert und in Beziehung gesetzt werden sowie anschließend die Leitfrage beantwortet wird. Um das Lernergebnis zu reflektieren, wird die erste Antwort auf die Leitfrage mit der zweiten Antwort nach Bearbeitung des Mystery verglichen. Abschließend soll das Lernergebnis in seiner Bedeutsamkeit für den Alltag von den Schülerinnen und Schülern selbst bewertet werden: „Was nehme ich mit in meinen Alltag?“ (vgl. zum Umgang mit Alltagsvorstellungen und zum Konzeptwechsel z. B. Fridrich 2010 und 2011).
7. Jede Gruppe präsentiert nach der Ausarbeitung ihre Lösung und muss diese begründen
- Nun können die Kuverts geöffnet werden. Jetzt sollen die Informationskärtchen durchgelesen und unbekannte Begriffe erklärt werden.
 - Topographische Bezeichnungen sollen im Atlas gesucht werden.

Hinweis des Entwicklers dieser Methode David Leat: „There is a temptation to over-instruct, but they will not listen beyond a certain point, so you will have to be prepared to repeat all these points to individual groups“ (Leat 2001, 53).

Phase 2: Gruppenarbeit

Überblick

- Die Lehrperson soll motivierend und unterstützend, jedoch im Zuge des Lernprozesses in den Arbeitsgruppen nicht dominierend wirken.
- Durch das Ausmaß an Hilfestellungen soll die Lehrperson Binnendifferenzierung durchführen, wobei – trotz leistungsheterogener Gruppenzusammensetzung – tendenziell leistungsstärkere Gruppen zu detaillierteren und komplexeren Antworten motiviert werden sollen.
- Eine klare Antwort und eine begründete Erläuterung der Zusammenhänge soll erarbeitet werden.

Checkliste

- Leistungsschwächere Gruppen unterstützen und zum Sortieren der Informationen anregen, ohne ihnen ein Ordnungsprinzip aufzudrängen.
- Leistungsstärkere Gruppen zu einer tiefergehenden, komplexeren Antwort motivieren.
- Alle Gruppen, die sich in intensiver Diskussion befinden, sollten von der Lehrperson nicht gestört, das heißt, besucht werden.
- Jede Gruppe sollte nötigenfalls auf das Ziel der gemeinsamen Arbeit hingewiesen werden.
- Die Strategien der Gruppen bei der Strukturierung der Information für die abschließende Reflexion genau beobachten.

Phase 3: Ergebnispräsentation

Überblick

- Allen Beteiligten soll klar sein bzw. werden, dass es weder richtige, noch falsche, noch endgültige Antworten geben kann.
- Alle Beteiligten sollen die präsentierten Lösungsversuche anderer Gruppen aufmerksam verfolgen und respektieren.
- Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der einzelnen Lösungsansätze sollen diskutiert werden.

Checkliste

- Ruhe vor der Präsentation herstellen; eventuell auch die ursprüngliche Sitzordnung wieder herstellen lassen, um allen das Ende der Gruppenarbeit mit der intensiven Diskussionsphase auch physisch klar zu machen.
- Nochmals auf die prinzipielle Offenheit der Antworten und auf die mögliche Verschiedenartigkeit der Lösungen hinweisen.
- Selbst wertschätzend mit den Lösungen (Antwortsatz sowie Erläuterung und Begründung der Zusammenhänge) umgehen, weil das auch von den Schülerinnen und Schülern verlangt wird.

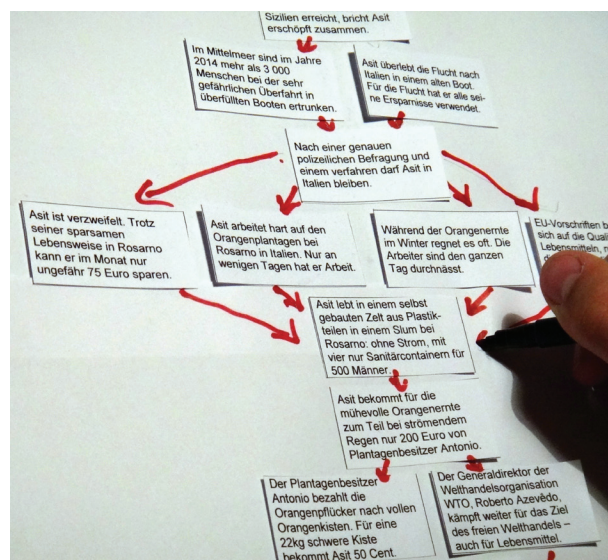


Abb. 2: In der Kleingruppe wurde ein Wirkungsgefüge gestaltet.
Foto: C. Fridrich

- Zusätzlich bei Bedarf immer auch nach weiteren Begründungen fragen, etwa: Warum denkt ihr das? Erzählt uns mehr über ... Wer hat genau dazu eine andere Lösung?
- Rückfragen und Diskussionen auf der Seite der Schüler/innen zulassen bzw. anregen.
- Klassifizierung der Lösungsansätze nach ihrem Niveau in einfache Antworten, zusammenhangbezogene und komplexe Antworten durch die Lehrperson.

Phase 4: Metakognitive Reflexion

Überblick

- Die Schüler/innen sollen sich mit ihrem Problemlösungs- und Lernprozess während der Gruppenarbeitsphase gezielt auseinandersetzen.
- Gemeinsam prozessuale, inhaltliche und strukturelle Abschnitte und Stufen des Lösungsprozesses erarbeiten.
- Damit soll das Lernpotenzial als Reflexion über Lernprozesse über das bearbeitete Fallbeispiel hinaus genutzt werden.

Checkliste

- In der Gruppenarbeitsphase selbst beobachtete Aspekte in Erinnerung rufen.
- Angenehme Atmosphäre für eine Klassendiskussion schaffen, die aus Zeitgründen eventuell erst in der Folgestunde stattfinden kann.
- Erschließungsfragen stellen:
 1. Wie habt ihr diese große Menge an Informationen geordnet bzw. strukturiert?
 2. Welche Schwierigkeiten sind aufgetreten und wie habt ihr diese gemeistert?

3. In welchen Schritten seid ihr eurer Lösung bzw. Antwort näher gekommen?
 4. Inwiefern könnt ihr allgemeine Regeln für den Umgang mit einer derartigen Informationsvielfalt aufstellen?
 5. Welche Informationen beschreiben Gründe in diesem Fallbeispiel? Welche Wirkungen?
 6. Welche dieser Gründe sind tiefer liegende, allgemeine Ursachen?
 7. Welche dieser Gründe sind eher vordergründige, anlassbezogene Auslöser?
- Ergebnisse des Mystery sowohl inhaltlich als auch methodisch in die weitere Unterrichtsarbeit integrieren.

4 Fallbeispiel eines Mystery: „Warum lebt Asit in einem Slum in Europa?“

4.1 Grundlegende Informationen zu diesem Mystery über bitteren Orangensaft

4.1.1 Inhalt

Migrantinnen und Migranten aus dem globalen Süden arbeiten nach ihrer Flucht oftmals im informellen Sektor in Staaten des globalen Nordens, zum Beispiel auf Orangenplantagen. Das Fallbeispiel behandelt das Schicksal des 20-jährigen Asit (Name geändert) aus Ghana. Aufgrund der unterschiedlichen Religion seiner Eltern kommt es immer wieder zum Streit, bis sein Vater (Muslim) seine Mutter (Christin) vergiftet und den Mordverdacht auf den Sohn lenkt. Asit wird nun von der Polizei verfolgt und gelangt durch die Sahara nach Libyen, wo er in der Nähe von Tripolis bis zum Ausbruch des Krieges 2011 als Knecht auf einer Hühnerfarm arbeitet. Erneut auf der Flucht, für die er seine gesamten Ersparnisse verwendet, erreicht er als „Bootsflüchtling“ Lampedusa. In einem Identifikationslager in Sizilien erhält er humanitäres Bleiberecht und kommt schließlich nach Rosarno in Kalabrien, wo sich große Orangenplantagen befinden (Reiners & Reckinger o. J.). Das ist der erste Erzählstrang des Mystery. Der zweite bezieht sich auf das Bestreben nach billigen Orangen bzw. billigem Orangensaft im Supermarkt. Preisdruck existiert sowohl von Seiten der Konsumentinnen und Konsumenten als auch von Akteurinnen und Akteuren auf allen Stufen der Wertschöpfungskette: von den Plantagenbesitzerinnen und Plantagenbesitzern, über die Großhändler/innen bis hin zu den Saftproduzentinnen und Saftproduzenten und Personen in Führungsfunktionen von Supermarktketten. Das Interesse an billigen Orangen und an billigem Orangensaft ist also groß, und viele Menschen profitieren davon. Zusätzliche Player sind

Akteurinnen und Akteure bei der Ausarbeitung von EU-Vorschriften, Verantwortliche in der Welthandelsorganisation WTO, Aktionärinnen und Aktionäre des Getränkekonzerns etc.

4.1.2 Zusatzinformation

Dieses Fallbeispiel kann als klassisches Exempel dafür dienen, dass viele Themen in unserem Unterrichtsgegenstand zumindest eine gesellschaftliche, ökonomische und räumliche Dimension aufweisen. Jedes Kind kennt aus der eigenen Lebens- und Erfahrungswelt Orangensaft, weiß jedoch kaum über die Produktionsbedingungen Bescheid. Fokussiert man auf die Dimension der ökonomischen Bildung, wird schnell deutlich, dass man mit „verkürzte[n] Lehrbuchdarstellungen der Betriebs- und Volkswirtschaftslehre“ (Sitte 2001, 545) dieses Thema des bitteren Preises für billige Orangensäfte und der modernen Sklaverei rasch an die Grenzen der inhaltlichen Erschließung und Komplexität stößt. Hier eignet sich viel mehr der lebensweltorientierte sozioökonomische Ansatz der ökonomischen Bildung: Erstens sind mehrere Ansatzpunkte aus dem Alltag, wie er selbst erlebt bzw. medial vermittelt wird, erkennbar: Einkaufen im Supermarkt, Migration, „genussliches Genießen“ etc. Zweitens treten in diesem Fallbeispiel die vier Handlungsebenen der lebensweltorientierten sozioökonomischen Bildung (Fridrich 2013b, 2) klar zutage: der Bedarf an Gütern als Thema der Haushalts- und Konsumökonomie, die Arbeitssituation im informellen Sektor im Bereich der Arbeitsökonomie sowie die ökonomisch-gesellschaftlichen Verflechtungen und Abhängigkeiten entlang der Wertschöpfungskette in der Gesellschaftsökonomie. Drittens wird bei der Bearbeitung des Mystery deutlich, dass ökonomische Aspekte und Prozesse untrennbar in gesellschaftliche eingebettet sind und das eine nicht isoliert vom anderen betrachtet werden kann. Viertens stellt eine lebensweltorientierte sozioökonomische Bildung „die Lernenden mit ihrem Subjektivitäts-Sozialitäts-Konnex ins Zentrum“ (Famulla 2014, 405) und versteht die lernenden Menschen als kulturell geprägte und sozial eingebettete Akteurinnen und Akteure (Hedtke 2014, 112).

Als wesentlicher Aspekt muss die geschlechtsspezifische Selektion auf dem in diesem Fallbeispiel dargestellten Sektor des Arbeitsmarktes erläutert werden, weswegen in diesem Beitrag korrekt nur von männlichen Arbeitern auf den Orangenplantagen gesprochen wird. Dazu die Ethnologin, Diana Reiners, die umfassende Recherchen durchgeführt hat, in einem Interview: „Es findet eine gender- und arbeitsmarktspezifische Selektion statt. Die Männer arbeiten auf Gemüse- und Obstplantagen im Süden Italiens.“

Frauen kommen eher in norditalienische Flüchtlingslager. In den großen Städten gibt es für sie Arbeitsplätze in der Reinigung oder Altenpflege. Und viele Frauen landen auch in der Prostitution“ (Schilly 2015, Ö2). Kritisch ist daher für die folgende unterrichtspraktische Aufarbeitung anzumerken, dass sich Schüler generell eher für dieses Fallbeispiel identifizieren, als Schülerinnen.

4.1.3 Übergeordnete Vermittlungsabsichten

In einem Perspektivenwechsel werden zentrale Aspekte des Lebens und Wirtschaftens im informellen Sektor aus der Sicht eines Migranten sowie aus der Sichtweise anderer Beteiligten analysiert.

Dadurch, dass im Mystery agierende Menschen im Zentrum stehen und nicht anonyme Strukturen oder Prozesse, wird soziales Handeln als bedeutende Kategorie erfahrbar gemacht, denn handlungsfähig sind immer nur Menschen, nicht Institutionen, Unternehmen etc.

Es wird erkennbar, dass hinter menschlichem Handeln oft Interessen stehen und dieses Handeln von unterschiedlichen Machtausprägungen gekennzeichnet ist, wodurch Strukturen oder Prozesse von verschiedenen Akteurinnen und Akteuren mehr oder weniger stark beeinflusst werden können.

Durch die Verknüpfung von verschiedenen Handlungssträngen wird in einem kleinen Ausschnitt ein wenig von der Komplexität ersichtlich, mit denen anscheinend nicht in Beziehung stehende, räumlich weit entfernte Aspekte zusammenhängen, womit Globalisierung zumindest ansatzweise verständlich werden kann als „[...] eine Intensivierung weltweiter sozialer Beziehungen, durch die entfernte Orte in solcher Weise miteinander verbunden werden, dass Ereignisse an einem Ort durch Vorgänge geprägt werden, die sich an einem viele Kilometer entfernten Ort abspielen, und umgekehrt“ (Giddens 1995, 85). Eine etwas allgemeinere, im grundlegenden Sinn ähnliche und aktuellere, jedoch die Ebene der Akteurinnen und Akteure abstrahierende Definition bezeichnet Globalisierung als „zutiefst widersprüchliches Phänomen unserer Gegenwart, das zugleich weltumspannende Verbindungen hervorbringt und auch neue Trennlinien. Im Zentrum dieses Prozessgefüges der Globalisierung stehen zunehmende grenzüberschreitende Verflechtungen in Produktion, Handel, Kapital und Information“ (Müller-Mahn 2011, 764).

4.1.4 Für das Mystery verwendete Informationen

Asit auf der Flucht von Ghana nach Italien: Reiners & Reckinger o. J.

Überfahrt bzw. Flucht über das Mittelmeer: Klement 2013, Der Standard 17.4.2015

Interview mit der Ethnologin Diana Reiners über die sklavenähnlichen Arbeitsbedingungen von Migranten in Kalabrien: Schilly 2015

4.1.5 Dauer

Einführung, Durchführung und Präsentation ca. eine Unterrichtsstunde, Reflexion max. eine Stunde (Folgestunde).

4.1.6 Eignung

Ab Schulstufe 8.

4.1.7 Möglichkeit weiterer Behandlung damit verbundener Themen im Unterricht

- Armut in Österreich sowie andere Gründe für die Suche nach Billigangeboten des Handels
- Migration, Ursachen, Anlässe und Routen von Migration on die EU
- Zur Situation von Migrantinnen und Migranten in Österreich
- Das Mittelmeer als „Wassergraben“ der EU
- Regionale und globale Disparitäten
- Aktuelle Sklaverei weltweit
- Informeller Sektor
- etc.

4.2 Ablauf

Es empfiehlt sich, beim Einsatz dieses Mystery so wie in Kapitel 3 beschrieben vorzugehen. Etwas leichter wird das Mystery im Sinne der Binnendifferenzierung zu bearbeiten sein, wenn die sechs Zusatzkärtchen unter der gestrichelten Linie weggelassen werden.

In der Präsentationsphase sind folgende Antworten als Erwartungshorizont auf die Leitfrage „Warum lebt Asit in einem Slum in Europa?“ denkbar.

a) Vordergründige Antwortmöglichkeiten:

- Asit hat sein gesamtes erspartes Geld für die Flucht vor dem Krieg von Libyen nach Italien ausgegeben. Er muss auf der Orangenplantage erst Geld für ein besseres Zuhause verdienen.
- Asit ist von Afrika nach Europa geflüchtet, hat keine Freunde oder Verwandte, die ihn aufnehmen und muss, wie so viele Menschen, in sehr schlechten Unterkünften leben.

b) Antwortmöglichkeiten, bei denen Abhängigkeiten thematisiert werden:

- Weil die Konsumentinnen Konsumenten bei uns billigen Orangensaft fordern, müssen die Orangen billig geerntet werden.

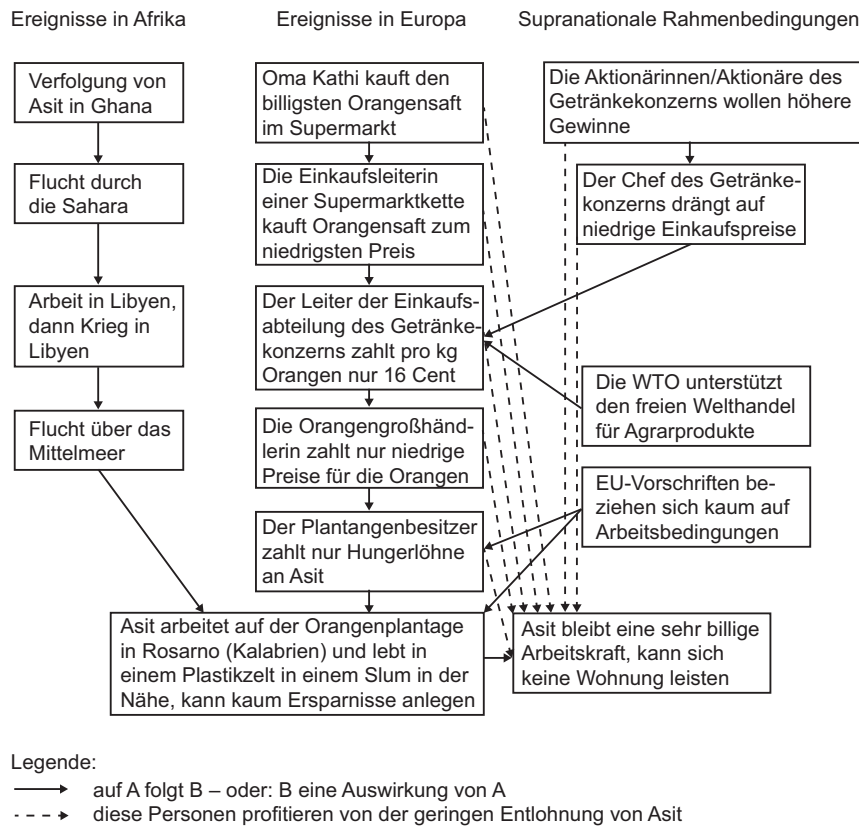


Abb. 4: Textnahes Wirkungsgefüge

- Alle Firmen wollen Gewinne machen und kaufen daher möglichst billig ihre Ausgangsstoffe ein.

c) Tieferliegende Antwortmöglichkeit:

- Das Streben nach Gewinnmaximierung von Verantwortlichen auf allen Stufen der Wertschöpfungskette (landwirtschaftliche Produktion – Großhandel – Verarbeitung – Einzelhandel) führt neben Gewinnerwartungen von Aktionärinnen und Aktionären und der Forderung von niedrigen Preisen auf der Seite der Konsumentinnen und Konsumenten zu einem Preisdruck, der bis an die Arbeitskräfte an den „unteren Rändern“ der sozialen Hierarchie in Form von minimalen Löhnen meist im informellen Sektor weitergegeben wird. Durch diese äußerst geringen Löhne haben Arbeiter auf den Orangenplantagen nach Abzug der Ausgaben für ihre Grundbedürfnisse nur geringe Chancen, ausreichend Geld zu sparen, um dem Leben im Slum zu entkommen und parallel dazu eine bessere Arbeit zu finden, was wiederum zu einer dauerhaft geringen Entlohnung führt und ihre schlechte Position als Billigarbeitskräfte in einem wenig fairen System festigt. Zusatz: Während der Preisdruck von verschiedenen, auch hohen Ebenen in der Wertschöpfungskette bis zur „letzten Arbeitskraft“ weitergeleitet wird, ist die Arbeitssituation von Menschen am unteren Ende der Gesellschaft nur ein marginales Thema, das

kaum im Fokus von Bemühungen für supranationale Organisationen wie zum Beispiel EU und WTO steht.

Ein nahe an den Infokärtchen orientiertes Wirkungsgefüge (siehe Abb. 4) kann folgendermaßen aussehen, wobei – wie bereits mehrmals betont – allerdings auch andere Lösungen und Anordnungen denkbar und möglich sind.

4.3 Material

Als Einstieg eignen sich zum Beispiel ein Infoblatt (siehe unten), das ausgeteilt oder an die Wand projiziert wird oder ein rund dreiminütiger Kurzfilm mit dem Titel „Bitter Oranges – African Migrant Workers in Calabria“ (<http://bitter-oranges.com>).

Die Infokärtchen für die Gruppenarbeit sind bei den Arbeitsmaterialien. Es ist empfehlenswert, diese auf stärkeres, farbiges Papier zu kopieren, vorher zu zerschneiden und in ein Kuvert zu geben, auf der die Leitfrage geschrieben steht „Warum lebt Asit in einem Slum in Europa?“

5 Literatur

- Anderson, L.W. & D.R. Krathwohl (Hrsg.) (2001): A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York et al.: Longman.
- Applis, S. (2014): Global Learning in a Geography Course Using the Mystery Method as an Approach to Complex Issues. In: Review of International Geographical Education Online, RIGEO 4 (1), 58–70. <http://www.rigeo.org/vol4no1/Number1spring/RIGEO-V4-N1-4.pdf> (10.08.2015).
- Englehart, M.D., E.J. Furst, W.H. Hill & D.R. Krathwohl (1956): The Taxonomy of Educational Objectives, The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain. New York: David McKay.
- BMBF - Bundesministerium für Bildung und Frauen (Hrsg.) (2012): Geografie und Wirtschaftskunde. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben. Wien: BMBF. https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lfgw_22201.pdf (13.08.2015).
- Coen, A. & H. Wenz (2012): Palmöl aus Kolumbien. Ein gestuftes Mystery. In: Praxis Geographie extra. Mystery – Geographische Fallbeispiele entschlüsseln, 38–43.
- Dawson, G. (o. J.): Abdul and Giles are farmers: How are their lives connected? Web: <http://www.sln.org.uk/geography/Economic%20activity.htm> (10.08.2015).
- Der Standard (17.04.2015): Binnen sechs Tagen 11.000 Flüchtlinge in Italien gelandet. Web: <http://derstandard.at/2000014411513/Drama-auf-Fluechtlingsboot-Muslime-warfen-Christen-ins-Meer> (17.08.2015).
- Famulla, G.-E. (2014): Sozio-ökonomische versus ökonomistische Bildung. In: Fischer, A. & B. Zurstrassen (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 390–410.
- Fridrich, Ch. (2010): Alltagsvorstellungen von Schülern und Konzeptwechsel im GW-Unterricht – Begriff, Bedeutung, Forschungsschwerpunkte, Unterrichtsstrategien. In: Mitteilungen der Österreichischen Geographischen Gesellschaft, Band 152. Wien: Österreichische Geographische Gesellschaft, 304–322.
- Fridrich, Ch. (2011): Alltagsvorstellungen von Schülern und Erwachsenen im Vergleich. Weiterentwicklung von Präkonzepten im GW-Unterricht. In: Mitteilungen der Österreichischen Geographischen Gesellschaft Band 153. Wien: Österreichische Geographische Gesellschaft, 221–236.
- Fridrich, Ch. (2013a): Durch den Kompetenzdschungel zu einem empirie- und theoriebasierten Kompetenzmodell für die ökonomische Bildung an der Sekundarstufe I. In: Geo Graz 53, 4–9.
- Fridrich, Ch. (2013b): Schaubilder zur Förderung der ökonomischen Bildung von jungen Menschen oder „Worte trennen – Bilder verbinden“. In: Fridrich, Ch. (Hrsg.): Das elektronische Wirtschafts-ABC, Serie A – Einblick in Wirtschaft und Gesellschaft. Grundlagen und Zusammenhänge, Teil A1: Privathaushalte und Unternehmen. Wien: Österreichisches Gesellschafts- und Wirtschaftsmuseum, 1–4.
- Funke, F. (2012): Hurra, der Nordpol taut! Goldgräberstimmung als Folge des Klimawandels. In: Praxis Geographie extra. Mystery – Geographische Fallbeispiele entschlüsseln, 44–48.
- Giddens, A. (1995): Konsequenzen der Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hattie, J. (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hedtke, R. (2014): Was ist sozioökonomische Bildung? In: Fischer, A. & B. Zurstrassen (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 81–127.
- Klement, R. (2013): 70 Meilen zum Paradies. Wien: Jungbrunnen.
- Leat, D. (1998): Thinking Through Geography. Cambridge: Chris Kington Publishing.
- Leat, D. (2001): Thinking Through Geography. Second Edition. Cambridge: Chris Kington Publishing.
- Leat, D. (2013): The history of Mysteries... <http://reflectivethinking.com/blog/?p=207> (10.08.2015).
- Liesenberg, J. (2012): Warum ruft Opa Knut beim Makler an? Veränderungen durch den Fremdenverkehr am Beispiel von Benidorm/ Spanien. In: Praxis Geographie extra. Mystery – Geographische Fallbeispiele entschlüsseln, 9–13.
- Menhennet, J. (o. J.): Why is Mrs Morgan of Hope Cottages worried about her Bed and Breakfast business? <http://www.sln.org.uk/geography/Economic%20activity.htm> (10.08.2015).
- Müller-Mahn, D. (2011): Globale Gegensätze. In: Gebhardt, H., R. Glaser, U. Radtke & P. Reuber (Hrsg.): Geographie. Physische Geographie und Humangeographie. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag, 763–775.
- Reiners, D. & G. Reckinger (o. J.): Bootsflüchtling nach Lampedusa. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Schilly, J. (2015): Der bittere Preis für billige Orangen im Supermarkt. In: Ökostandard Mai 2015, Ö2.
- Schuler, St. (2012): Denken lernen mit Mystery-Aufgaben. In: Praxis Geographie extra. Mystery – Geographische Fallbeispiele entschlüsseln, 4–7.
- Sitte, W. (2001): Wirtschaftserziehung. In: Sitte, W. & H. Wohlschlägl (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Band 16). Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien, 545–552.
- Szymanski, M. (2008): Globales Lernen – das Mystery als Lernmethode für vernetztes Denken im Geographieunterricht. Wissenschaftliche Arbeit im Fach Didaktik der Geographie an der technischen Universität Dresden. <http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/95/1225123793657-9419.pdf> (11.08.2015).
- Vankan, L., G. Rohwer & St. Schuler (2007): Diercke Methoden 1. Denken lernen mit Geographie. Braunschweig: Westermann.
- Vankan, L., G. Rohwer & St. Schuler (2013): Diercke Methoden 1. Denken lernen mit Geographie. 5. Auflage. Braunschweig: Westermann.

Mystery „Warum lebt Asit in einem Slum in Europa?“



Asit¹⁾ im Slum bei Rosarno / Kalabrien (Bild: Carole Reckinger ©)

Es gibt in diesem Slum keine Stromversorgung, keine Müllabfuhr, keine ordentliche Heizung und nur vier Sanitärcontainer für 500 Menschen. Weiters wurden viele Zelte aus Plastikplanen notdürftig gebaut, die wenig Schutz vor den starken Regenfällen im Winter bieten.

¹⁾ Name geändert; das abgebildete Foto zeigt einen anderen Mitbewohner, um seine Anonymität zu wahren.

Leitfrage „Warum lebt Asit in einem Slum in Europa?“

Das vermuten wir am Anfang:

Unsere Lösung nach dem Mystery:

Wir vergleichen die erste mit der zweiten Antwort. Das haben wir durch das Mystery gelernt:

Das nehmen wir aus dem Mystery für unseren Alltag mit:

Warum lebt Asit in einem Slum in Europa?		
Asit ist 20 Jahre alt und kommt aus Ghana.	Oma Kathi aus Linz muss sparen und entscheidet sich im Supermarkt für den billigsten Orangensaft.	Viele Aktionärinnen/Aktionäre verkaufen in den letzten Wochen sehr viele Aktien des Getränkekonzerns Orange Press wegen zu geringer Gewinne.
Der Vater von Asit ermordet seine Mutter in Ghana nach einem heftigen Streit und lenkt den Mordverdacht auf Asit.	Frau Beinhart ist Einkaufsleiterin der Supermarktkette Pilliga.	Der Chef des Getränkekonzerns Orange Press schreit Herrn Stahl an: „Wir dürfen nur 16 Cent für einen Kilo Orangen zahlen! Auf keinen Fall mehr!!“
Asit wird in Ghana von der Polizei verfolgt und flüchtet durch die Sahara nach Libyen.	Frau Beinhart bestellt 50000 Packungen Orangensaft zum billigst möglichen Preis beim Getränkekonzern Orange Press.	Der Plantagenbesitzer Antonio bezahlt die Orangepflücker nach vollen Orangenkisten. Für eine 22 kg schwere Kiste bekommt Asit 50 Cent.
Als während des Krieges in Libyen 2011 Bomben fallen, muss Asit wieder fliehen.	Herr Stahl schreibt an die Orangengroßhändlerin Brunetti: „Sie haben jetzt den besten Preis für Orangen. Ich kaufe hiermit 300000 kg für 16 Cent pro Kilo.“	Asit lebt in einem selbst gebauten Zelt aus Plastikteilen in einem Slum bei Rosarno: ohne Strom, mit nur vier Sanitärcontainern für 500 Männer.
Asit überlebt die Flucht nach Italien in einem alten Boot. Für die Flucht hat er alle seine Ersparnisse verwendet.	Der Plantagenbesitzer Antonio verkauft die Kisten mit Orangen an die Orangengroßhändlerin Brunetti.	Asit ist verzweifelt. Trotz seiner sparsamen Lebensweise in Rosarno kann er im Monat nur ungefähr 75 Euro sparen.
Nach einer genauen polizeilichen Befragung und einem Verfahren darf Asit in Italien bleiben.	Asit arbeitet hart auf den Orangenplantagen bei Rosarno in Italien. Nur an wenigen Tagen hat er Arbeit.	Asit bekommt für die mühevollen Orangenernte bei oft strömendem Regen nur 200 Euro pro Monat von Plantagenbesitzer Antonio.

Zusatzkärtchen für leistungsstärkere Gruppen

Ingrid Schwarz von der Südwind-Agentur unterstützt die Aktion „Bitter Oranges“ und fordert Pilliga auf, die Arbeitsbedingungen auf den Plantagen zu kontrollieren.	Der Generaldirektor der Welthandelsorganisation WTO, Roberto Azevêdo, kämpft weiter für das Ziel des freien Welthandels – auch für Lebensmittel.	Im Mittelmeer sind im Jahre 2014 mehr als 3000 Menschen bei der sehr gefährlichen Überfahrt in überfüllten Booten ertrunken.
Selina besucht gerne ihre Oma Kathi und trinkt bei ihr am liebsten Orangensaft.	EU-Vorschriften beziehen sich auf die Qualität von Lebensmitteln, nicht aber auf die Arbeitsbedingungen, unter denen sie hergestellt wurden.	Als das völlig überfüllte Boot mit einem Motorschaden doch noch die Küste von Sizilien erreicht, bricht Asit erschöpft zusammen.